

# SABERES

**DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

contribuições da formação inicial em Pedagogia

Priscila Gabriele da Luz Kailer



Editora Poisson

Priscila Gabriele da Luz Kailer

# **Saberes da Coordenação Pedagógica**

contribuições da formação inicial em Pedagogia

1ª Edição

Belo Horizonte

Editora Poisson

2026

**Editor Chefe:** Dr. Darly Fernando Andrade

**Conselho Editorial**

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais  
MSc. Davilson Eduardo Andrade  
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas  
MSc. Fabiane dos Santos  
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia  
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais  
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC  
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy  
MSc. Valdney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

K13 KAILER, Priscila Gabriele da Luz

Saberes da Coordenação Pedagógica: contribuições da  
formação inicial em Pedagogia / Priscila Gabriele da Luz  
Kailer – Belo Horizonte – MG: Editora Poisson, 2026

Formato: PDF

ISBN: 978-65-5866-627-1

DOI: 10.36229/978-65-5866-627-1

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

1. Ensino 2. Educação I. KAILER, Priscila Gabriele da Luz  
II. Título

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896



O conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons 4.0.

Com ela é permitido compartilhar o livro, devendo ser dado o devido crédito, não podendo ser utilizado para fins comerciais e nem ser alterada.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

Esse e outros títulos podem ser baixados gratuitamente em [www.poisson.com.br](http://www.poisson.com.br)  
Entre em contato pelo [contato@poisson.com.br](mailto:contato@poisson.com.br)

# ***Autora***

## **Priscila Gabriele da Luz Kailer**



Possui graduação (2012) em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, mestrado (2016) e doutorado (2022) em Educação pela mesma instituição. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente (GEPTRADO/UEPG). Membro da Rede Interinstitucional de Pesquisas de Formação e Práticas Docentes (RIPEFOR). Integrante da pesquisa intitulada Universidades, escolas e comunidades: a construção de "espaços híbridos" na formação de professoras/es da educação básica em diferentes países.

# *Prefácio*

A educação é um campo constituído por histórias, saberes e práticas que se entrelaçam na construção cotidiana da escola. Entre os profissionais que dão forma a esse processo educativo, o coordenador pedagógico ocupa um lugar singular: é aquele que articula pessoas, ideias, projetos e práticas, buscando sustentar, no interior da escola, a centralidade do trabalho pedagógico.

É nesse horizonte que se insere a obra “Saberes da Coordenação Pedagógica: contribuições da formação inicial em Pedagogia”, de Priscila Gabriele da Luz Kailer. O livro apresenta uma reflexão consistente sobre a formação do coordenador pedagógico, analisando suas bases históricas, epistemológicas e políticas, bem como os desafios que atravessam o percurso formativo desse profissional.

Ao longo dos capítulos, a autora conduz o leitor por uma discussão que evidencia que a coordenação pedagógica não pode ser compreendida como função meramente administrativa ou técnica. Ao contrário, trata-se de um trabalho profundamente pedagógico, que exige domínio teórico, sensibilidade para interpretar o cotidiano escolar e capacidade de promover processos formativos coletivos. Nesse sentido, a obra revela como a formação inicial em Pedagogia constitui elemento fundamental para a construção dos saberes que sustentam essa atuação.

A leitura deste livro permite compreender que a constituição da identidade do coordenador pedagógico está atravessada por múltiplas dimensões: as políticas educacionais, as concepções de formação docente, as práticas escolares e os saberes produzidos no cotidiano da escola. Ao investigar essas dimensões, a autora contribui para ampliar o debate sobre a profissionalização do pedagogo e sobre o papel da coordenação pedagógica na organização do trabalho educativo.

Mais do que apresentar resultados de pesquisa, esta obra convida o leitor a refletir sobre a própria natureza do trabalho pedagógico. Ela nos lembra que educar é um processo coletivo, que exige diálogo, reflexão crítica e compromisso com a formação humana. Nesse percurso, o coordenador pedagógico emerge como sujeito que mobiliza saberes, articula práticas e fortalece os processos formativos no interior da escola.

Assim, este livro se apresenta como uma importante contribuição para estudantes, professores, pedagogos e pesquisadores interessados na formação docente e na organização do trabalho pedagógico. Ao reunir análise teórica, investigação empírica e reflexão crítica, a autora oferece elementos valiosos para pensar os desafios contemporâneos da educação e para reafirmar a centralidade do conhecimento pedagógico na construção de uma escola mais reflexiva, democrática e comprometida com a qualidade da educação.

Que esta obra inspire novas reflexões, diálogos e pesquisas, fortalecendo o campo da Pedagogia e contribuindo para a valorização do trabalho daqueles que, cotidianamente, constroem os caminhos da educação.

*Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez*



# SUMÁRIO

|                                                                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Capítulo 1:</b> A Pedagogia e a formação inicial do coordenador pedagógico .....                                     | 10 |
| <b>Capítulo 2:</b> A relação teoria e prática na formação do coordenador pedagógico .....                               | 14 |
| <b>Capítulo 3:</b> Saberes necessários para o trabalho do coordenador pedagógico .....                                  | 20 |
| <b>Capítulo 4:</b> Diretrizes curriculares nacionais do curso de pedagogia e a formação do coordenador pedagógico ..... | 25 |
| <b>Capítulo 5:</b> O campo e os sujeitos de pesquisa .....                                                              | 34 |
| <b>Capítulo 6:</b> A formação inicial do coordenador pedagógico e sua relação teórico prático .....                     | 37 |
| <b>Considerações finais</b> .....                                                                                       | 50 |
| <b>Referências</b> .....                                                                                                | 53 |

# INTRODUÇÃO

---

A formação do coordenador pedagógico insere-se em um campo educativo historicamente marcado por tensões, disputas conceituais e transformações estruturais. O lugar ocupado por esse profissional na escola resulta de movimentos sociais, políticos e institucionais que, ao longo do tempo, redefiniram funções, expectativas e modelos de atuação. O estudo desse percurso revela que a identidade do coordenador pedagógico não foi construída de modo linear, mas configurada por diferentes projetos de formação e por mudanças no entendimento da própria função social da escola.

Os processos educativos, em sua complexidade, exigem análises que considerem a historicidade das práticas formativas. As políticas públicas, as reformas curriculares e as concepções de ensino promovidas em diferentes períodos repercutem de maneira direta na constituição da formação inicial e na atuação cotidiana do coordenador pedagógico. Desse modo, compreender o desenvolvimento dessa função implica reconhecer que a formação não se limita ao domínio técnico, mas envolve uma rede de relações que articula dimensões epistemológicas, sociais e institucionais.

Diversos estudos indicam que a formação destinada ao coordenador pedagógico apresenta fragilidades que atravessam décadas. Nóvoa (1995) caracteriza esses processos como marcados por uma “pobreza conceitual”, evidenciando limites na capacidade de oferecer bases sólidas para a atuação pedagógica. A formação inicial, embora essencial, muitas vezes não contempla a complexidade das demandas enfrentadas no interior da escola, tampouco promove reflexões capazes de articular teoria e prática de modo consistente. Essa lacuna repercute na compreensão da função exercida e gera desafios para o exercício profissional.

A constituição da identidade do coordenador pedagógico não se dá apenas nas instituições formadoras. Ela é influenciada por experiências escolares anteriores, pelas referências docentes construídas ao longo da trajetória estudantil e pelos modelos de gestão observados no cotidiano. Esses elementos produzem disposições duradouras que orientam modos de agir, interpretar e intervir na realidade escolar. A formação inicial



desempenha, portanto, papel decisivo ao oferecer instrumentos teóricos e analíticos capazes de reelaborar ou problematizar essas experiências.

A atuação do coordenador pedagógico demanda domínio de saberes específicos, vinculados à organização do trabalho pedagógico, aos processos de ensino e aprendizagem, às políticas educacionais e às relações que estruturam o cotidiano escolar. Trata-se de uma prática que envolve interpretação crítica da realidade, capacidade de mediação e competência para promover processos formativos coletivos. A complexidade dessa função afasta qualquer compreensão reducionista que a restrinja a tarefas administrativas ou técnicas.

A análise histórica evidencia que a função de coordenação pedagógica foi, em diferentes momentos, associada a modelos de controle, supervisão e racionalidade técnica. Esses modelos, herdeiros de concepções gerencialistas, atribuíram ao coordenador um papel de fiscalização do trabalho docente, distanciando-o das práticas formativas. Apesar das mudanças ocorridas nas últimas décadas, marcas desse período ainda permanecem no imaginário escolar e influenciam expectativas sobre o profissional.

Do ponto de vista teórico, a formação do coordenador pedagógico deve ser analisada como parte de um campo estruturado de práticas e representações. A perspectiva de Bourdieu (2004) contribui para compreender que a formação e a atuação profissional são determinadas por condições históricas e sociais que produzem *habitus* específicos. Esses *habitus* moldam percepções, orientam decisões e influenciam as formas de atuação no cotidiano escolar. Assim, práticas consolidadas ao longo do tempo tendem a ser reproduzidas, mesmo quando já não respondem às necessidades educativas contemporâneas.

Considerando esses elementos, a formação inicial assume a responsabilidade de produzir condições para que o coordenador pedagógico desenvolva competências analíticas, domínio teórico e compreensão crítica acerca do trabalho educativo. A articulação entre saberes teóricos e saberes práticos torna-se, nesse sentido, imprescindível para consolidar uma atuação profissional capaz de intervir de modo autônomo, consciente e fundamentado. A formação deve possibilitar leitura ampla da realidade escolar, interpretação de conflitos e desenvolvimento de ações sustentadas em princípios democráticos e pedagógicos.



A discussão aqui desenvolvida fundamenta-se no entendimento de que a formação do coordenador pedagógico é parte constitutiva da organização do trabalho pedagógico na escola. Tal formação deve favorecer a construção de práticas reflexivas e críticas, capazes de superar modelos prescritivos ou autoritários e de fortalecer processos coletivos de aprendizagem e decisão. O exame desse percurso histórico e conceitual permite identificar desafios contemporâneos e aponta para a necessidade de repensar a formação inicial de maneira integrada, abrangente e comprometida com a transformação das práticas educativas.

## A Pedagogia e a formação inicial do coordenador pedagógico

---

A origem da Pedagogia está vinculada aos processos educativos que, desde a Grécia Antiga, buscavam orientar e instituir formas de formação humana. Saviani (2012) destaca que esse conceito se constituiu de maneira dual: ora associado à reflexão filosófica, ora relacionado à prática formativa. Essa dualidade expressa o modo como a pedagogia grega combinava especulação abstrata com práticas educativas.

A compreensão desse movimento exige considerar o contexto intelectual da Grécia, marcado pela supremacia da razão e pela desvalorização das atividades práticas. Para Vázquez (1968), a centralidade do pensamento contemplativo fazia com que a transformação da realidade material fosse considerada secundária. O foco dos primeiros filósofos era compreender o cosmos e sua ordem, distanciando-se de preocupações sociais, políticas ou pedagógicas.

Ainda nesse período, a dimensão prática da educação, associada à Paideia, assumia papel formador. A Paideia fundamentava-se em um caráter metodológico, presente no sentido etimológico de “caminho” e “método”. Desse processo derivou a própria terminologia “Pedagogia”, bem como a figura do “pedagogo”, entendido como o escravo que conduzia a criança até o mestre. Essa organização reforçava hierarquias sociais e a distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual.

A estrutura social grega baseava-se em uma ordem considerada natural e imutável. Tonet (2013) explica que a crença em uma realidade pré-determinada contribuía para a aceitação das posições sociais. Escravos e servos eram mantidos em condições de submissão, enquanto nobres preservavam seus privilégios. Essa lógica continuou no período Medieval, agora permeada pelos valores do cristianismo, resultando em uma paideia cristianizada que reforçava distinções entre educação da nobreza e das classes populares.

No século XIX, Saviani (2012) observa que o conceito de Pedagogia passou a designar a articulação entre elaboração teórica e prática educativa. Esse movimento buscava integrar dimensões históricas, filosóficas e metodológicas da educação. No entanto, a separação entre teoria e prática permaneceu como problema central na formação docente, fortalecida pela tentativa de conferir estatuto científico à Pedagogia.

A ascensão do positivismo intensificou esse dilema. A ciência moderna, baseada em rigor quantitativo e objetividade, não correspondia às especificidades das ciências humanas. Em busca de reconhecimento científico, muitas áreas passaram a adotar métodos do positivismo, mesmo quando incompatíveis com seus objetos. Esse processo gerou tensões profundas no campo pedagógico.

Plaisance e Vergnaud (1993) destacam que, nesse cenário, a Pedagogia tornou-se vulnerável. Em vários países, passou a ser subordinada à Filosofia, Psicologia e Sociologia, perdendo autonomia metodológica e conceitual. No Brasil, essa configuração assumiu características próprias: a Pedagogia foi associada principalmente à formação de professores da Educação Infantil, dos anos iniciais e de coordenadores pedagógicos, enquanto em outros países integrou-se às Ciências da Educação de forma mais estruturada.

O século XX trouxe mudanças significativas para a educação. Reformas políticas e econômicas ampliaram a importância da escolarização como elemento de desenvolvimento social. A expansão do ensino se tornou prioridade estatal, acompanhada por ações voltadas à universalização. Nesse contexto, a formação de professores ganhou centralidade, embora marcada por contradições estruturais.

Para Kuenzer (2002), nesse período fortaleceu-se uma organização escolar influenciada pelo positivismo, que fragmentou conteúdos e reduziu a prática pedagógica a procedimentos técnicos. A separação entre funções administrativas e pedagógicas intensificou-se, com diretores concentrando responsabilidades administrativas e supervisores desempenhando papéis técnicos. Essa estrutura distanciou o coordenador pedagógico do trabalho docente.

A atuação do coordenador pedagógico permaneceu associada a funções fiscalizatórias e burocráticas. Saviani (2008) analisa que a herança histórica do supervisor escolar reforçou essa identidade técnica. Mesmo com reformas que transformaram a

Escola Normal em Escola de Professores e integraram os Institutos de Educação às universidades (SAVIANI, 1999), a formação manteve traços de fragmentação.

A institucionalização da Pedagogia no ensino superior ocorreu com o Decreto-Lei nº 1.190, de 1939, que instituiu o modelo 3+1. Saviani (2007) aponta que três anos eram dedicados ao bacharelado e apenas um à formação didática. Essa estrutura ampliava a distância entre teoria e prática, dificultando a compreensão das funções pedagógicas pelos estudantes.

Nas décadas de 1960 e 1970, o crescimento acelerado do sistema educacional e a expansão de instituições privadas ampliaram o número de cursos de formação. Diniz-Pereira (2011) e Gatti e Barreto (2009) indicam que esse processo ocorreu sem garantia de qualidade, o que agravou a crise da formação docente e comprometeu a consolidação do curso de Pedagogia.

A promulgação da LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) intensificou debates sobre a identidade da Pedagogia. A criação dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores buscava reorganizar a formação docente, mas acabou gerando fragmentação adicional. O Artigo 64 da LDB manteve a formação do coordenador vinculada à racionalidade técnica e à administração, distanciando-a da prática pedagógica.

Esse modelo provocou reações de entidades como a ANFOPE, que defendeu a articulação entre formação docente, gestão e pesquisa. A proposta de organizar o curso de Pedagogia nesses três eixos visava superar a divisão entre professor e especialista e fortalecer a compreensão do coordenador pedagógico como integrante da equipe docente.

A desvalorização da formação inicial, analisada por Gatti (2010), agrava esse cenário. Cortes de investimento, precarização das instituições formadoras e ausência de fiscalização rigorosa comprometem a qualidade dos cursos. Isso prejudica tanto a formação docente quanto a do coordenador pedagógico, reforçando a necessidade de uma formação sólida e articulada com a realidade escolar.

A ideia de que qualquer pessoa com formação geral pode tornar-se professora contribui para a fragilização da identidade profissional. A aprendizagem docente possui caráter complexo, pois envolve referências construídas desde a trajetória escolar do

próprio futuro professor. Essas vivências influenciam a maneira como os profissionais compreendem ensino, autoridade e gestão. Por isso, a formação inicial precisa favorecer reflexão crítica sobre as experiências anteriores, possibilitando que o sujeito reconheça e problematize concepções e práticas internalizadas.

A formação do coordenador pedagógico enfrenta desafios semelhantes. A fragmentação histórica do curso de Pedagogia e a separação entre teoria e prática dificultam a construção de uma compreensão integrada sobre o trabalho escolar. A atuação do coordenador requer visão ampliada sobre a organização do ensino, o acompanhamento das práticas docentes e a mediação de processos pedagógicos.

O reconhecimento da dimensão política da prática pedagógica exige que o coordenador desenvolva capacidade de análise crítica do contexto escolar. Isso inclui compreender as determinações históricas que estruturam a organização do trabalho docente e as relações estabelecidas no interior da escola. Essa perspectiva amplia as possibilidades de intervenção e fortalece o papel formativo do coordenador.

A formação inicial precisa, então, fomentar reflexão sobre o papel social da escola e sobre a função do coordenador na mediação dos processos pedagógicos. O exercício profissional requer consciência sobre as implicações éticas, políticas e sociais presentes nas práticas educativas. Dessa forma, a formação contribui para que o coordenador atue de modo responsável, intencional e comprometido com a qualidade da educação.

## A relação teoria e prática na formação do coordenador pedagógico

---

A dicotomia entre teoria e prática nos cursos de formação de professores é um ponto de reflexão presente nas discussões acadêmicas de diversos autores, como Saviani (2012), Veiga (2003), Gatti e Barreto (2009), Freitas (1999) e entre outros. Esses estudiosos revelam que a fragmentação entre teoria e prática na formação inicial se torna ainda mais complexa quando se considera os aspectos históricos e políticos que influenciam a organização curricular e os processos formativos ao longo do tempo.

Esse dilema sobre a formação docente tem suas raízes na própria construção do curso de Pedagogia, especialmente no modelo curricular 3+1. Brzezinski (1999, p. 90) observa que esse formato “[...] marca a origem da dicotomia entre teoria e prática tão evidente no currículo do curso de pedagogia da atualidade”. O modelo refletia uma hierarquia entre o conhecimento teórico e o prático, colocando o primeiro como superior e, assim, distanciando a formação das realidades do cotidiano escolar.

Apesar das inúmeras reformas e das tentativas de superar essa fragmentação, a dicotomia entre teoria e prática na formação docente está profundamente enraizada na estrutura do curso de Pedagogia. Gimeno Sacristán (1999) reforça que, para compreender a relação entre teoria e prática, é necessário entender não apenas o “como” e o “porquê”, mas também o “para quê” da prática educativa. Esse esforço para superar a separação entre teoria e prática é uma busca constante nas propostas de mudança curricular e na crítica à formação tradicional.

O modelo 3+1, que surgiu no final dos anos 1930, refletia a separação da teoria em relação à prática. Durli (2007, p. 185) afirma que o Parecer 252, de 1969, transformou o bacharelado em um apêndice da licenciatura, ressaltando que “[...] o bacharelado passaria a ser um apêndice da licenciatura”. Nesse sentido, o modelo reduzido de formação limitava a valorização dos saberes pedagógicos, dando maior prestígio aos conhecimentos técnicos. Durli (2007) observa que tal reducionismo alimentava a ideia de que ensinar era

uma atividade simples, técnica e de pouca complexidade, ao invés de um processo reflexivo e transformador.

Essa visão reducionista da formação docente não estava alinhada com a realidade da prática pedagógica. A concepção predominante era de que a ciência, com seus saberes rigorosos, não se ajustava à prática educativa, uma vez que a teoria, pautada por uma filosofia e uma sociologia abstrata, carecia de aplicação prática. Para Vázquez (1968), essa perspectiva crítica da teoria enfatizava o papel transformador da reflexão, e a teoria não deveria se limitar a ser um instrumento de conservação da realidade. O autor afirmava que a teoria, para ser efetiva, deveria ser uma ferramenta de transformação, e não de manutenção do status quo.

Nos anos 1960 e 1970, a orientação tecnicista predominante na Pedagogia refletia as condições políticas e sociais do Brasil, alinhadas ao desenvolvimento tecnológico e à expansão do capitalismo. Pérez Gómez (1992) argumenta que a concepção tecnicista surgiu da separação da teoria e da prática, levando a uma valorização do conhecimento científico em detrimento da ação pedagógica. A pedagogia tecnicista, com sua ênfase na razão e no conhecimento científico, desconsiderava o valor da ação prática e da reflexão crítica.

Nesse contexto, Kuenzer (2004, p. 73) observa que a fragmentação do trabalho educacional tem suas raízes no capitalismo, que dividiu as atividades intelectuais e manuais, criando uma disparidade entre as funções de produção e consumo. A educação, orientada para o mercado de trabalho, refletia essa divisão, adotando uma pedagogia tecnicista que dissociava o conhecimento prático do teórico. Esse modelo contribuiu para uma formação desqualificada, voltada para o treinamento de habilidades técnicas em vez de promover uma formação crítica e reflexiva.

A racionalidade técnica, que definia as práticas educacionais, baseava-se na aplicação de teorias e técnicas científicas rigorosas. Para Pérez Gómez (1992, p. 92), essa abordagem “[...] visa a solução de problemas mediante a aplicação de rigorosas teorias e técnicas científicas”. Assim, os professores eram reconhecidos como técnicos que aplicavam práticas baseadas em conhecimentos teóricos e científicos, sem a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre as realidades pedagógicas e sociais que enfrentavam em sala de aula.



A educação básica, especialmente durante a expansão da década de 1970, enfrentou uma crise educacional devido à falta de investimentos adequados nas licenciaturas. Diniz- Pereira (2011) descreve esse período como marcado por uma formação fragmentada e pela valorização dos técnicos em detrimento dos docentes. Esse quadro gerou as primeiras greves docentes no Brasil, que exigiam melhores condições de trabalho e reconhecimento da importância da formação docente.

Nos anos 1980 e 1990, movimentos educacionais buscaram romper com a visão tecnicista e propor um modelo de formação mais alinhado à prática reflexiva e à epistemologia da prática. A crítica ao tecnicismo e a necessidade de formar um profissional com uma base prática e reflexiva se tornou um tema central em estudos de autores como Schön (2000), Zeichner (2013) e Perrenoud (1997). Esses estudiosos defenderam a importância de uma formação que integrasse teoria e prática de maneira crítica e reflexiva.

A epistemologia da prática, proposta por Donald Schön (2000), se apresenta como uma alternativa ao modelo tecnicista, ao focar na prática reflexiva. Schön (2000, p. 17) afirma que a prática do profissional transcende a aplicação mecânica de teorias e técnicas. Ele enfatiza que o profissional precisa ser capaz de improvisar e testar estratégias situacionais, em vez de simplesmente seguir manuais preestabelecidos.

Schön (2000) critica a hierarquia dos conhecimentos acadêmicos, que coloca a ciência básica, a ciência aplicada e as habilidades técnicas em uma sequência rígida. Segundo ele, esse modelo não prepara os profissionais para enfrentar os problemas reais do mundo contemporâneo, que são, muitas vezes, caóticos e indeterminados. Para Schön, a prática está permeada por conhecimentos que vão além da aplicação técnica, exigindo que o profissional esteja preparado para enfrentar problemas concretos e tomar decisões imediatas e conscientes.

A distância entre os espaços acadêmicos e os locais de trabalho é uma das principais causas da fragmentação entre teoria e prática. Schön (2000) sugere que, para reduzir essa lacuna, é necessário aproximar a formação acadêmica das realidades do mercado de trabalho, caso contrário, o espaço de formação se tornará ultrapassado em relação às necessidades do mundo contemporâneo. Assim, ele propõe uma nova epistemologia, fundamentada na reflexão prática, que se baseia nas competências e na capacidade de reflexão crítica do profissional.

Os debates entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática ganharam destaque no cenário educacional entre as décadas de 1960 e 1990. Durante esse período, profundas transformações políticas, econômicas e sociais atravessavam o país, influenciando diretamente a organização do trabalho pedagógico e a formação dos profissionais da educação. Nesse contexto, a epistemologia da prática passou a ser adotada como alternativa ao modelo tecnicista, uma vez que buscava responder às lacunas geradas pela excessiva ênfase nos conhecimentos científicos desarticulados da realidade concreta.

Embora a epistemologia da prática tenha emergido como crítica ao tecnicismo, ela também se articulou às transformações globais que exigiam profissionais capazes de atuar diante de situações complexas. Assim, a prática reflexiva não se configurou apenas como oposição à racionalidade técnica, mas como uma tentativa de integrar elementos da experiência, da reflexão crítica e da ação pedagógica contextualizada. Esse é um ponto importante, pois permite compreender que a prática reflexiva não deve ser vista de modo reducionista, mas como uma perspectiva que buscou valorizar o papel ativo do profissional frente aos desafios da prática educativa.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que, durante as reformas educacionais dos anos 1990, a epistemologia da prática foi incorporada às políticas públicas de modo que, por vezes, simplificou o conceito original. As propostas de educação baseadas em competências e habilidades, embora dialogassem com aspectos da prática reflexiva, acabaram assumindo uma leitura instrumental alinhada às demandas do mercado. Esse deslocamento não decorre da obra de Schön, mas sim de apropriações políticas posteriores que ressignificaram alguns de seus princípios.

É nesse cenário que se insere o debate sobre as competências profissionais. Os organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), influenciaram fortemente as reformas educacionais dos países latino-americanos. Nessa orientação, o desenvolvimento de competências passou a ser compreendido como estratégia para adequar os profissionais às exigências da globalização e do mercado de trabalho.

Gimeno Sacristán (1999) alerta que o conceito de competência, tradicionalmente associado à capacidade de realizar determinadas tarefas, foi ressignificado nos anos 1990. Essa ressignificação privilegiou uma leitura utilitária e operacional do ensino, enfatizando habilidades técnicas em detrimento da formação integral e crítica do sujeito. Nesse sentido, as políticas educacionais incorporaram o discurso das competências, atribuindo-lhe centralidade nos programas de formação de professores e coordenadores pedagógicos.

A partir desse movimento, a fragmentação entre teoria e prática na formação do coordenador pedagógico permaneceu como um desafio recorrente. Embora amplamente reconhecida a importância da articulação entre esses dois polos, poucas iniciativas estruturais foram implementadas para romper com essa separação. Em muitos casos, a formação ora prioriza uma racionalidade técnica, ora se orienta exclusivamente pela prática reflexiva, sem alcançar uma formação que integre teoria e prática de maneira coerente e consistente.

Kuenzer (2002) observa que, apesar de amplamente discutida, a relação teoria e prática ainda não se efetivou na formação docente de modo robusto e consolidado. O autor destaca que a superação dessa fragmentação exige uma visão de práxis pedagógica que articule conhecimento, reflexão crítica e ação transformadora. Essa compreensão aponta para a necessidade de uma formação que permita ao coordenador pedagógico compreender a complexidade da prática educativa em sua totalidade, e não apenas como um conjunto de procedimentos operacionais.

O conceito de práxis, tal como discutido por Vázquez (1968), contribui para aprofundar essa perspectiva. Para o autor, a práxis implica uma unidade entre teoria e prática, por meio da qual a ação pedagógica se torna consciente, intencional e socialmente situada. A práxis não se limita à atuação técnica nem à reflexão abstrata, mas envolve uma concepção de mundo, um posicionamento e uma direção transformadora. Assim, a prática pedagógica é concebida como uma atividade dotada de sentido, voltada para a transformação da realidade educativa.

Gimeno Sacristán (1999) reforça essa compreensão ao afirmar que a prática educativa se caracteriza por sua finalidade e intencionalidade. Para ele, a prática pedagógica é uma atividade que visa a transformação de uma realidade concreta, orientada por elementos históricos, culturais, sociais e políticos. Essa visão amplia a

compreensão do trabalho do coordenador pedagógico, que precisa reconhecer que sua ação está inserida em uma rede complexa de relações e determinações.

Franco (2002) também contribui para essa compreensão ao destacar que a prática pedagógica ocorre por meio de uma intencionalidade que orienta as ações educativas. A prática não é neutra nem espontânea, mas envolve escolhas que refletem concepções de ensino, aprendizagem e formação humana. Nesse sentido, a formação do coordenador pedagógico precisa considerar não apenas procedimentos técnicos, mas também elementos éticos, políticos e pedagógicos que orientam sua prática.

Ao aprofundar o conceito de práxis, Vázquez (1968) distingue entre a práxis revolucionária e a práxis filosófica. A primeira se caracteriza pela unidade efetiva entre teoria e prática, orientada pela transformação da realidade. A segunda, por sua vez, limita-se à reflexão abstrata e não pressupõe uma ação transformadora. Com base nessa distinção, evidencia-se que a teoria, quando dissociada da prática, torna-se contemplativa e distante da realidade concreta. Por outro lado, a prática sem fundamentação teórica corre o risco de ser imediatista e limitada a soluções superficiais.

Essas reflexões permitem compreender que a formação do coordenador pedagógico precisa superar modelos fragmentados. A formação segmentada – ora voltada ao professor e ao especialista, ora ao pesquisador e ao gestor – revela contradições que dificultam a compreensão do trabalho educativo em sua totalidade. A dissociação entre teoria e prática, presente em documentos oficiais e propostas formativas, reforça uma visão limitada do trabalho pedagógico e impede a construção de uma atuação articulada e transformadora.

Rodrigues (2005) reforça essa perspectiva ao observar que, embora as políticas educacionais critiquem a fragmentação entre teoria e prática, muitas vezes acabam reproduzindo essa separação. Em alguns casos, os documentos políticos apresentam teoria e prática como momentos distintos da formação, não como processos integrados. Essa dissociação compromete a consolidação de uma formação que possibilite ao coordenador atuar com clareza, competência e consciência crítica diante das demandas escolares.

## Saberes necessários para o trabalho do coordenador pedagógico

---

A consolidação da Educação como campo científico decorre de movimentos que reivindicaram a inserção da formação docente nas universidades. Essa defesa buscava garantir um estatuto epistemológico próprio à área, reconhecendo que o trabalho educativo exige saberes específicos, historicamente construídos e socialmente legitimados.

Mesmo assim, diversas reformas educacionais, sobretudo as alinhadas ao tecnicismo e ao neoliberalismo, produziram efeitos que ainda se refletem na identidade profissional dos educadores. Em muitos momentos, tais reformas reduziram o trabalho pedagógico a tarefas instrumentais e operatórias, esvaziando a complexidade dos saberes envolvidos na docência e na coordenação pedagógica.

Nesse contexto, a formação inicial se torna decisiva para reconstruir a legitimidade dos saberes docentes e, de modo particular, dos saberes específicos da coordenação pedagógica. Gauthier (1998) evidencia que esses saberes foram historicamente desqualificados por concepções que atribuíam ao professor qualidades naturais ou intuitivas, como talento, vocação, bom senso ou experiência empírica. Essas concepções de senso comum obscureceram a complexidade da atividade educativa e dificultaram o reconhecimento da docência como profissão fundamentada em saberes próprios.

Compreender a centralidade do trabalho pedagógico implica reconhecer que a escola se estrutura em torno da tarefa de ensinar. Assim, tanto o professor quanto o coordenador pedagógico atuam em uma dimensão ampliada, que envolve planejamento, mediação didática, organização institucional, gestão de tempos e espaços, articulação de projetos coletivos e acompanhamento de processos formativos. O coordenador pedagógico, nesse cenário, insere-se como profissional cuja função demanda um conjunto de saberes que estrutura a própria dinâmica educativa.

Reduzir o ensino ao ato de transmitir conteúdos simplifica uma atividade complexa e intencional. Da mesma forma, entender a coordenação pedagógica como mera organização administrativa do trabalho docente minimiza sua dimensão epistemológica. A coordenação envolve escolhas fundamentadas em saberes específicos, construídos ao longo da formação e da experiência profissional. Esses saberes orientam decisões, permitem problematizar práticas e estruturam intervenções pedagógicas.

Por isso, torna-se essencial identificar e sistematizar os saberes que estruturam o trabalho do coordenador pedagógico. Sem essa compreensão, corre-se o risco de restringir sua atuação ao improviso, à experiência individual ou à reprodução de práticas fragmentadas, que não expressam a profissionalidade vinculada à função.

A formação do coordenador pedagógico está diretamente vinculada à formação do pedagogo. Tardif (2002) contribui para essa discussão ao afirmar que os saberes docentes são construções histórico-sociais, produzidas ao longo da trajetória formativa e profissional. Eles se constituem nas interações entre sujeitos, práticas institucionais, tradições profissionais e contextos sociais. Dessa forma, os saberes não pertencem exclusivamente ao professor, mas compõem o repertório profissional compartilhado por todos os educadores.

O cotidiano da coordenação pedagógica é marcado por situações imprevisíveis que exigem mobilização constante de saberes. Entre essas situações estão o acompanhamento das práticas docentes, a condução da formação continuada, o atendimento a estudantes e famílias, a mediação de conflitos e a organização de rotinas pedagógicas. Esses processos revelam que o coordenador pedagógico mobiliza saberes que se constroem na prática e se articulam com fundamentos teóricos.

A gestão democrática, entendida como princípio ético e político, exige do coordenador pedagógico saberes dialógicos. Esses saberes orientam relações que superam práticas hierárquicas e verticalizadas, historicamente presentes no espaço escolar. A forma como o coordenador mobiliza seus saberes expressa concepções e intencionalidades. Ao privilegiar determinadas ações, ele estabelece quais saberes ganham centralidade em sua atuação. Quando a prática se torna fragmentada ou marcada por demandas emergenciais, os saberes pedagógicos tendem a ser secundarizados.

A formação inicial não pode, portanto, dissociar teoria e prática. Historicamente, o curso de Pedagogia enfatizou fundamentos teóricos que afastavam o coordenador

pedagógico da reflexão sobre as práticas escolares. Esse distanciamento contribuiu para aproximar sua atuação da figura do técnico aplicador, esvaziando sua dimensão investigativa e formativa.

Ao mesmo tempo, enfatizar apenas a prática incorreria no risco do pragmatismo. Gauthier (1998) identifica esse movimento nas reformas neoliberais, que deslocaram a formação docente para competências operatórias e habilidades utilitárias. Segundo o autor, essa transição representa uma inversão de lógica: inicialmente, havia um “ofício sem saberes”; depois, surgiram “saberes sem ofício”. Ambas as orientações fragilizam a construção de um saber pedagógico sólido.

Cruz (2009) argumenta que o saber pedagógico deve ser compreendido como um saber composto, articulando dimensões teóricas, práticas e históricas. A autora afirma que “[...] o aprofundamento teórico, pela via das diferentes disciplinas, precisa considerar a educação como prática social e o trabalho pedagógico e docente como a referência primeira da pedagogia [...]” (Cruz, 2009, p. 13). Esse entendimento permite compreender que os saberes da coordenação pedagógica são múltiplos e dinâmicos.

Os saberes se formam nas experiências pessoais, na formação inicial, na formação continuada, nas vivências escolares e nas interações profissionais. A construção desses saberes não é linear; envolve reinterpretação constante das situações vividas. Nesse movimento, Gauthier (1998) sistematiza seis categorias de saberes docentes: disciplinar, curricular, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experiencial e da ação pedagógica. Essas categorias oferecem um referencial sólido para compreender o repertório necessário ao coordenador pedagógico.

O saber disciplinar corresponde ao domínio dos conteúdos das áreas do conhecimento. Ele é construído pelos pesquisadores e mobilizado pelos educadores na mediação da aprendizagem. Como afirma Tardif (2002), “um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa”. O coordenador pedagógico, embora não atue diretamente em sala de aula, precisa compreender esses conteúdos para orientar professores, especialmente iniciantes, em suas demandas pedagógicas.

O saber curricular refere-se à seleção e organização dos conteúdos que compõem o currículo escolar. O coordenador pedagógico desempenha papel central nesse processo ao articular o currículo ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Domingues (2014)

ênfatisa que o coordenador apoia diretamente os docentes na elaboração de planos de ensino, nas práticas de avaliação e na análise das intervenções pedagógicas.

O saber das ciências da educação abrange conhecimentos sobre políticas educacionais, legislação, organização institucional e funcionamento das instâncias colegiadas. Esse saber oferece ao coordenador ferramentas para compreender os processos que estruturam a instituição escolar e para mediar ações em consonância com seus princípios formativos.

A tradição pedagógica corresponde às práticas historicamente consolidadas na cultura escolar. As práticas se manifestam por meio de percepções, emoções, hábitos e rotinas que moldam a atuação dos profissionais da educação. Essa dimensão simbólica e afetiva constitui um *habitus* pedagógico que influencia tanto a ação docente quanto a coordenação.

O saber experiencial emerge das vivências ao longo da carreira. Tozetto (2011) destaca que esses saberes são produzidos no cotidiano e constituem parte central da identidade profissional. O coordenador pedagógico, ao atuar em múltiplos contextos e situações, reconstrói continuamente seus saberes, adequando-os às demandas concretas da escola.

O saber da ação pedagógica, por sua vez, envolve a sistematização das práticas educativas. Gauthier (1998) observa que muitas experiências docentes permanecem isoladas e não se transformam em conhecimento público. Ao promover espaços de discussão e reflexão, o coordenador pedagógico contribui para que essas práticas sejam analisadas e aprimoradas coletivamente.

Esses saberes não permanecem estáticos. Tardif (2002) ênfatisa que os saberes são temporais e se transformam ao longo da carreira profissional. O coordenador pedagógico reorganiza e atualiza seus saberes conforme as necessidades que emergem no cotidiano escolar.

A profissionalização do coordenador pedagógico envolve tanto a constituição desses saberes quanto o reconhecimento institucional e político de sua função. Gauthier (1998) ressalta que a profissionalização depende de delimitação clara do campo de atuação, de legitimidade social e de formação especializada. A formação inicial, nesse



sentido, deve oferecer fundamentos teóricos e práticos que permitam ao coordenador compreender as dimensões históricas, políticas e epistemológicas do trabalho educativo.

Domingues (2014) afirma que a formação inicial deve habilitar o coordenador pedagógico a intervir nas demandas pedagógicas da escola, especialmente na formação continuada docente. Essa formação precisa proporcionar instrumentos para compreender as contradições presentes no cotidiano escolar e para superar práticas fragmentadas.

Kuenzer (2004) contribui ao analisar a fragmentação do trabalho pedagógico, presente tanto na formação inicial quanto na prática escolar. Essa fragmentação pode levar a uma atuação dispersa, na qual o coordenador responde a demandas imediatas sem articulação com intencionalidades formativas. Superar esse cenário exige reconhecer os condicionantes históricos e sociais da escola e construir saberes que possibilitem intervenções pedagógicas fundamentadas.

A construção dos saberes profissionais da coordenação pedagógica, portanto, exige compreender que esses saberes possuem base epistemológica, histórica e social. Eles não são naturais, nem intuitivos. São constituídos por processos formativos, práticas profissionais, reflexões, pesquisas, interações e interpretações da realidade escolar. Reconhecer essa complexidade é condição essencial para consolidar a profissionalização do coordenador pedagógico e afirmar o caráter científico da educação.

## Diretrizes curriculares nacionais do curso de pedagogia e a formação do coordenador pedagógico

---

A constituição de uma base nacional comum para a formação inicial de professores foi marcada por debates intensos, divergências conceituais e disputas de projetos educativos. Essa construção resultou do embate entre diferentes concepções pedagógicas e posicionamentos políticos que, ao longo de anos, mobilizaram movimentos educacionais e pesquisadores interessados em redefinir a política de formação docente no país. Moraes e Torriglia (2000) sublinham essa complexidade ao analisarem as inflexões teóricas e epistemológicas que atravessam as políticas educacionais, indicando a presença de múltiplas compreensões sobre o papel da formação docente.

No contexto dos anos 1990, esse debate assumiu novo formato. As reformas educativas, impulsionadas pela agenda neoliberal, passaram a colocar a formação de professores no centro das discussões. Esse movimento não esteve dissociado dos interesses econômicos e políticos daquele período, marcado pela reestruturação produtiva e pela pressão internacional por mudanças nos sistemas educativos. Tal reestruturação influenciou diretamente nos objetivos, nas funções e nas formas de organização da educação, inaugurando um ideário que atribuiu à escola um papel estratégico na formação de recursos humanos capazes de responder às demandas do mercado.

Nessa conjuntura, a valorização da formação docente nas políticas públicas não ocorreu de modo neutro. Para organismos como o Banco Mundial (BM), a qualidade da educação estaria relacionada a fatores como tempo de instrução, uso de livros didáticos e melhorias técnicas no conhecimento dos professores, o que evidenciava a defesa da capacitação em serviço e da formação a distância, em detrimento da formação inicial universitária. Assim, o conceito de qualidade foi associado a critérios produtivistas e alinhado a expectativas de eficiência, deslocando o foco da formação humana para a preparação para o mercado.

Diferentemente do conceito de qualidade social, as políticas educacionais adotaram princípios da administração capitalista. Nesse modelo, a escola é compreendida segundo parâmetros de eficiência e eficácia, importados de experiências norte-americanas voltadas à diminuição da reprovação escolar, ao aumento da participação dos pais e à elevação dos índices de desempenho. A incorporação desses princípios reforçou valores como competitividade, individualismo e culto ao rendimento, aspectos centrais nas reformas orientadas pelo neoliberalismo.

O quadro das políticas educacionais da década de 1990 tornou-se ainda mais complexo quando observado à luz das transformações políticas, econômicas e sociais que acompanharam a consolidação do neoliberalismo. As reformas foram orientadas para ajustar a economia brasileira às exigências globais, o que conferiu à educação um papel estratégico na promoção da competitividade e na implementação do ideário de desenvolvimento econômico. Esse contexto impulsionou um discurso salvacionista, segundo o qual o ensino seria responsável por garantir a plena inserção dos indivíduos na sociedade contemporânea e no mercado de trabalho.

Os autores problematizam esse discurso ao afirmarem que, diante das exigências da modernidade, seria necessário dominar “os códigos da modernidade” para sobreviver às dinâmicas do mercado (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2004). Tal concepção naturaliza desigualdades sociais ao atribuir ao indivíduo — e não às condições estruturais — a responsabilidade pela mobilidade social. Assim, apenas aqueles que detêm tais códigos seriam capazes de alcançar êxito escolar. Esse movimento fortaleceu as ideias de mérito, dom e esforço individual, difundidas como justificativas para o sucesso ou fracasso escolar.

Essa perspectiva foi aprofundada por Bourdieu e Passeron (2011), ao analisarem a noção de arbitrário cultural. Para os autores, a cultura legitimada pela escola não é neutra nem universal; trata-se da cultura de uma classe específica, que se apresenta como se fosse natural e superior. Essa concepção explicita que a escola, ainda que se apresente como democrática, seleciona e hierarquiza saberes, reforçando distinções sociais e simbólicas entre grupos. A seleção cultural expressa, portanto, mecanismos de manutenção da ordem social.

Os significados atribuídos à escola enquanto instituição formadora e, supostamente, igualadora reforçam expectativas que não condizem com sua função real. A compreensão salvacionista, que coloca a educação como responsável direta pela superação de desigualdades sociais, mascara os condicionantes históricos que estruturam a sociedade. Nesse sentido, Ortiz (2002) enfatiza que a escola é uma das instituições que produz e reproduz o ser social dos indivíduos, contribuindo para a manutenção das matrizes sociais que orientam a vida coletiva.

As análises de Bourdieu (1989) permitem compreender que a escola participa de processos que asseguram à classe dominante a conservação de seus capitais econômicos e culturais. A distinção cultural, expressa nos gostos, atitudes e comportamentos valorizados, reforça a integração interna da classe dominante e, simultaneamente, uma integração apenas aparente da sociedade como um todo. A escola, assim, atua como um espaço que legitima desigualdades ao apresentar como neutros os conhecimentos e valores de determinados grupos sociais.

As dificuldades enfrentadas pelo ensino no Brasil estão vinculadas a determinantes estruturais que envolvem aspectos históricos, sociais, políticos, culturais e econômicos. Essa complexidade repercute diretamente nas discussões sobre a criação de uma base nacional comum para o curso de Pedagogia. Nesse sentido, Kuenzer (2002) destaca a necessidade de compreender as respostas que o governo brasileiro vem oferecendo às novas demandas da educação e da formação de professores desde a década de 1990, por meio da legislação e das políticas públicas.

Esse conjunto de políticas reformistas passou a consolidar uma perspectiva de gestão orientada por princípios empresariais. Oliveira (2000) observa que tais reformas buscaram inserir na esfera pública valores como eficiência, produtividade e racionalidade, característicos da lógica capitalista. A qualidade da educação, nessa concepção, tornou-se um objetivo mensurável e quantificável, sustentado por indicadores e resultados.

A discussão sobre a base nacional comum ganhou força em 1983, como contraponto à formação do pedagogo generalista. Posteriormente, em 1997, o MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE) desencadearam o processo de elaboração das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, aprovado somente em 2002. Freitas (1999) destaca que esse processo ocorreu dentro de um movimento de

ajuste das universidades às exigências dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial e do FMI. O documento resultante expressou um entendimento de formação docente alinhado às noções de competências e habilidades, características das políticas neoliberais da década de 1990.

Nesse contexto, o CNE (BRASIL, 2002) enfatizou desafios educacionais como o preparo inadequado dos docentes e a formação precária, sustentada em modelos tradicionais que não contemplavam as exigências da docência contemporânea. A valorização da educação como instrumento de promoção social e econômica trouxe novas demandas para a escola e para os profissionais que nela atuam. A instituição escolar tornou-se espaço privilegiado tanto para difundir discursos reformistas quanto para introduzir ajustes estruturais vinculados ao mercado.

A escola, historicamente, também se configurou como um espaço de reprodução das contradições sociais. Seu discurso democrático, frequentemente associado à igualdade de oportunidades, convive com mecanismos que reforçam desigualdades estruturais. Como observa Pabis (2014), muitas vezes a instituição proclama uma educação transformadora, mas, na prática, perpetua uma educação conservadora, alinhada aos interesses da classe dominante. Nesse cenário, conteúdos eruditos e historicamente acumulados são substituídos por saberes utilitaristas, centrados nas competências e na formação para o trabalho.

Essa perspectiva impacta diretamente o perfil do coordenador pedagógico, cuja atuação passa a ser moldada por conhecimentos instrumentalizados e por atribuições de caráter técnico e pragmático. Kuenzer (2002) alerta que a reorganização neoliberal do sistema educativo demanda um profissional capaz de agir com rapidez e eficiência, respondendo a situações previstas e imprevistas com base em conhecimentos tácitos e experiências pessoais. Assim, as propostas de formação sustentadas em competências redefinem o papel do coordenador pedagógico segundo as exigências das políticas reformistas.

A partir desse cenário, o debate sobre a reformulação dos Cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas ganhou novo impulso no I Encontro Nacional de Reformulação de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, realizado em Belo Horizonte. O Movimento Nacional dos Educadores e estudantes discutiu a necessidade de estabelecer uma concepção unificada de formação do educador e de definir um corpo de

conhecimentos essenciais. Nesse encontro, os participantes propuseram como núcleo comum as teorias da educação — filosofia, sociologia e história —, a organização do sistema educacional brasileiro e o processo de ensino e aprendizagem nas diferentes modalidades. Também foi reforçada a centralidade dos estágios supervisionados como instrumento para superar a dicotomia entre teoria e prática característica do modelo de racionalidade técnica das décadas anteriores.

A formação do pedagogo esteve historicamente vinculada ao paradigma da racionalidade técnica, orientado para a aplicação de métodos e procedimentos baseados em conhecimentos científicos. Esse modelo respondia às demandas político-econômicas das décadas de 1960 e 1970, período em que predominava uma concepção produtivista do currículo e do ensino. Nesse contexto, o ensino era entendido como atividade voltada para a obtenção de produtos específicos.

Essa racionalidade pode ser claramente identificada no Parecer CFE nº 252/69 (BRASIL, 1969), de Valnir Chagas, que estabeleceu os currículos mínimos para o curso de Pedagogia. O Artigo 1º definiu que a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para orientação, administração, supervisão e inspeção escolar deveria ocorrer nesse curso, conferindo o grau de licenciado com modalidades diferenciadas de habilitação. Tal diretriz reforçou a fragmentação da formação do pedagogo e uma divisão hierárquica entre elaboração e aplicação do conhecimento.

Contreras (2002) interpreta essa hierarquia como expressão simbólica e social da separação entre quem produz o conhecimento e quem o aplica. Assim, a dissociação entre teoria e prática consolidou-se com base em uma concepção positivista do ensino, reforçada nos encontros subsequentes do Movimento Nacional dos Educadores. Em 1984, por exemplo, os debates enfatizaram a necessidade de ampliar o processo de discussão, aprofundando reflexões sobre a formação docente e o papel do pedagogo, com vistas a fortalecer o movimento.

No Encontro Nacional de 1990, realizado em Belo Horizonte, as discussões sobre o Curso de Pedagogia avançaram para uma crítica mais explícita ao modelo de formação por habilitações. O movimento defendia que a docência não poderia ser tratada como formação secundária, uma vez que constituía a base do trabalho educativo. Essa perspectiva ressaltou a centralidade do professor e evidenciou que o modelo de

especialista, predominante nas décadas anteriores, fragmentava a formação e distanciava o pedagogo de sua atuação principal.

O Movimento Nacional dos Educadores — posteriormente consolidado como ANFOPE — assumiu papel fundamental nesse processo. Sua ação política foi determinante para enfrentar modelos formativos sustentados por orientações dos organismos internacionais, cujas recomendações influenciavam reformas em toda a América Latina. As políticas financiadas por essas entidades intensificaram propostas de formação pragmática, aligeirada e distanciada dos fundamentos teóricos da educação.

Essa tensão se acentuou diante do Decreto 3.276/1999 (Brasil, 1999), que propunha deslocar a formação de professores para Institutos Superiores de Educação, retirando-a do espaço universitário. Tal medida representou, para diversos movimentos e associações — ANFOPE, ANPED, ANPAE —, uma desvalorização explícita da formação docente, além de um retrocesso histórico. Freitas (1999) observa que essa configuração atendia às exigências dos organismos internacionais ao propor formação técnica, descentralização do Estado, responsabilização individual e redução do papel das universidades.

Outro ponto crítico destacado pelos autores (Brzezinski, 1999; Freitas, 1999; Saviani, 2008) refere-se à redefinição do perfil do curso de Pedagogia. Ao deslocar a docência do centro da formação e instituir um modelo voltado para especialistas, o Decreto contrariava o movimento histórico dos educadores, que defendiam uma sólida base docente como eixo estruturante do curso.

A formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2006) emergiu dentro desse campo de tensões. Como aponta Cruz (2011), o processo foi marcado por divergências teóricas, conceituais e práticas, que perpassavam desde a definição da cientificidade da Pedagogia até os contornos da formação inicial. O surgimento das Diretrizes representou, portanto, mais do que uma mudança normativa: consistiu em uma disputa política e epistemológica sobre os sentidos da formação do pedagogo no Brasil.

O debate sistematizado pela Comissão de Especialistas em Educação, a partir de 1998, incorporou contribuições de movimentos e associações científicas. Após amplo processo de consultas e revisões, as primeiras diretrizes foram aprovadas em 15 de maio de 2006, por meio da Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2006). Essa aprovação marcou um

novo momento na história da formação do pedagogo, ao reconhecer a docência como fundamento identitário central da profissão.

A resolução extinguiu as habilitações e estabeleceu que a formação do pedagogo deveria ter como base o trabalho docente. O Artigo 10 formalizou essa escolha, enquanto o Artigo 11 tratou da transformação dos cursos Normal Superior em cursos de Pedagogia, desde que adequados às novas exigências. Assim, consolidou-se normativamente aquilo que o movimento dos educadores vinha defendendo há décadas: a docência como eixo articulador da identidade profissional do pedagogo.

Apesar desse avanço, permaneceram desafios importantes. A ampliação das funções atribuídas ao pedagogo — que deveria atuar na docência, na gestão e na pesquisa — intensificou o risco de uma formação aligeirada e excessivamente abrangente. Além disso, as próprias Diretrizes incorporaram temas diversos, como educação do campo, educação inclusiva e educação em espaços não formais, o que ampliou o escopo da formação e exigiu maior integração curricular.

A diversidade de concepções que permeou o processo de elaboração das Diretrizes expressou a disputa pela definição do perfil profissional do pedagogo. Enquanto movimentos docentes defendiam a docência como base da formação, outros pesquisadores, como Libâneo, Pimenta e Franco, propunham compreender o pedagogo como especialista em educação, responsável tanto pela docência quanto por estudos teórico-investigativos e atividades técnico-profissionais. Essa heterogeneidade conceitual fortaleceu debates e contribuiu para a pluralidade de perspectivas presentes no documento final.

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) consolidou no documento oficial aquilo que vinha sendo defendido pelos movimentos de educadores: a formação do pedagogo deveria ter como núcleo estruturante a docência. Os Artigos 4º e 5º da Resolução expressam de modo claro essa orientação ao definir que o pedagogo deve ser formado para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no curso Normal de nível médio, em atividades de gestão educacional, no ensino profissional voltado para serviços e apoio escolar, e em outros espaços pedagógicos que demandem conhecimentos próprios da área.

Essa ampliação das possibilidades de atuação redefiniu a identidade profissional do pedagogo. Ao retomar a docência como base comum, o documento deslocou o curso de



uma lógica fragmentada — marcada pelas antigas habilitações — para uma formação integrada, capaz de articular diferentes dimensões do trabalho educativo. Ao mesmo tempo, a amplitude dessa formação exigiu maior clareza sobre o papel do profissional formado em Pedagogia e sobre a articulação entre seus diversos campos de atuação.

A incorporação das demandas do movimento docente também implicou mudanças significativas na compreensão da escola como espaço de prática social. Nesse sentido, ANFOPE, ANPED e outras associações defendiam uma formação que enfatizasse a densidade teórica, a compreensão crítica da realidade e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O curso, assim, deveria preparar o profissional para enfrentar as contradições estruturais da educação brasileira, evitando modelos reducionistas de formação voltados estritamente para competências instrumentais.

Entretanto, mesmo com avanços importantes, persistem desafios relativos à amplitude dos conteúdos contemplados pelas Diretrizes. Ao estabelecer que o curso de Pedagogia deve formar profissionais para atuar em múltiplos contextos, incluindo educação inclusiva, educação do campo e espaços não escolares, ampliou-se o escopo da formação sem, necessariamente, ampliar o tempo ou as condições de estudo. Essa abrangência trouxe riscos de superficialidade ou de fragmentação, especialmente quando não há articulação efetiva entre teoria e prática.

A diversidade de concepções que influenciaram a elaboração das Diretrizes também tornou mais evidente a disputa sobre o perfil identitário do pedagogo. Enquanto ANFOPE e demais movimentos defendiam a docência como eixo central, autores como Libâneo, Pimenta e Franco sustentavam que a Pedagogia deveria ser compreendida como campo de conhecimento, capaz de formar especialistas da educação. Para esses pesquisadores, o pedagogo não deveria estar restrito à docência, mas atuar em estudos teórico-investigativos e em funções educativas mais amplas, constituindo-se como profissional que compreende os fenômenos educativos em sua totalidade.

Embora as perspectivas sejam distintas, ambas convergem na defesa da formação sólida, articulada e fundamentada teoricamente. Essa convergência indica que, apesar das tensões, há um consenso sobre a importância de formar profissionais capazes de compreender a complexidade do trabalho pedagógico e atuar em diferentes dimensões da educação.

Com a consolidação das Diretrizes de 2006 (Brasil, 2006), o curso de Pedagogia passou a assumir caráter mais abrangente, com responsabilidades ampliadas. Ao mesmo tempo, tornou-se evidente a necessidade de repensar a organização curricular para evitar que a ampliação de campos formativos resultasse em formação aligeirada. A demanda por professores capazes de lidar com as exigências neoliberais — como a ênfase em competências, flexibilização e produtividade — também impactou o curso, que precisou responder a expectativas externas sem perder de vista sua função social.

Nesse cenário, a formulação das novas Diretrizes para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015) representou uma tentativa de atualizar e aprofundar os princípios formativos diante das transformações políticas e educacionais. A partir das metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e das discussões da Comissão Bicameral de Formação de Professores, delineou-se a necessidade de uma base sólida que orientasse tanto a formação inicial quanto a continuada.

As Diretrizes de 2015 (Brasil, 2015) reforçam o compromisso com a valorização do profissional da educação ao estabelecer princípios norteadores, como sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria e prática, trabalho coletivo, compromisso social, gestão democrática e avaliação permanente. Ao reconhecer a docência como processo pedagógico intencional e metódico, o documento destaca que essa atividade envolve conhecimentos específicos, pedagógicos e culturais, assim como valores éticos, políticos e estéticos.

## CAPÍTULO

## 05

## O campo e os sujeitos de pesquisa

A presente pesquisa teve como objetivo compreender em que medida a formação inicial em Pedagogia contribui para a constituição dos saberes necessários ao trabalho do coordenador pedagógico. A pesquisa teve a participação de seis (6) coordenadoras pedagógicas que responderem mensagens, *e-mails* e telefones com as solicitações para pesquisa. O quadro abaixo auxilia a caracterizar as coordenadoras que participam da presente pesquisa:

**Quadro 1** - Características das pedagogas envolvidas na pesquisa

| Coordenadoras Pedagógicas | Tempo de atuação na docência | Tempo de atuação na coordenação pedagógica | Formação                                                                         | Modalidade de ensino               | Função que assume na escola                            |
|---------------------------|------------------------------|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| CP1                       | 1997 – 2010<br>(13 anos)     | 2011 – 2015<br>(4 anos)                    | Magistério<br>Pedagogia<br>Especialização<br>em Gestão                           | CMEI                               | Diretora,<br>Secretária,<br>Coordenadora<br>Pedagógica |
| CP2                       | 2011 – 2013<br>(3 anos)      | 2014 – 2015<br>(2 anos)                    | Pedagogia<br>Especialização:<br>Psicopedagogia<br>Neuropsicopedagogia<br>Clínica | CMEI                               | Coordenadora<br>Pedagógica                             |
| CP3                       | 2010 – 2014<br>(4 anos)      | 2015<br>(1 ano)                            | Pedagogia<br>Especialização<br>Educação Especial                                 | Escola de<br>Ensino<br>Fundamental | Coordenadora<br>Pedagógica                             |
| CP4                       | 2000-2011<br>(11 anos)       | 2012-2015<br>(4 anos)                      | Magistério<br>Pedagogia                                                          | Escola de<br>Ensino<br>Fundamental | Coordenadora<br>Pedagógica                             |
| CP5                       | 2003-2004<br>(2 anos)        | 2011-2015<br>(4 anos)                      | Pedagogia<br>Magistério<br>Especialização<br>Coordenação<br>Pedagógica           | Escola de<br>Ensino<br>Fundamental | Coordenadora<br>Pedagógica                             |
| CP6                       | 2008-2013<br>(6 anos)        | 2013-2015<br>(3 anos)                      | Pedagogia<br>Especialização<br>Neuropsicopedagogia                               | CMEI                               | Coordenadora<br>Pedagógica<br>Secretária<br>Diretora   |

Fonte: Organizado pela autora.

Ressaltamos que as coordenadoras pedagógicas possuem, em sua maioria, Pós-Graduação, o que retrata uma preocupação com o desenvolvimento profissional e que possibilita condições para níveis mais elevados da carreira docente (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010). Do mesmo modo, cabe destacar, aqui, o período expressivo de atuação na docência das coordenadoras pedagógicas CP1 e CP4.

Em contraponto, ressaltamos a sobrecarga de atribuições assumidas pela CP1 e CP6, na organização do trabalho pedagógico da Educação Infantil que, além de coordenadoras pedagógicas, possuem as funções de diretora e secretária.

### 6.1. INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Para a coleta dos dados, o instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada (APÊNDICE E) com os seis (6) coordenadores pedagógicos. De acordo com Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada compreende

[...] certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Consideramos, também, as contribuições de Triviños (1987) ao destacar o instrumento da entrevista semiestruturada como um meio fundamental para realizar a investigação, valorizando a liberdade e a espontaneidade do entrevistado e enriquecendo a investigação.

Cabe considerar que as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos sujeitos e foram transcritas de forma fidedigna. Para tanto, o Termo de Consentimento de Livre Esclarecido (TCLE) foi devidamente apreciado por todas as coordenadoras pedagógicas, já citadas neste trabalho: CP1, CP2, CP3, CP4, CP5, CP6.

Richardson *et al.* (1999, p. 207) considera a entrevista como “[...] uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa A a uma pessoa B”. A escolha do instrumento metodológico desta pesquisa ocorreu pela necessidade em aprofundar os conhecimentos acerca da formação de professores, favorecendo a participação de maneira consciente dos sujeitos em relação a pesquisa realizada.

## 6.2. ANÁLISE DOS DADOS

Para compreender a análise de conteúdo, Richardson *et al.* (1999) aponta que ela utiliza, como material de estudo, várias formas de comunicações. Neste trabalho, trata-se da análise das entrevistas das coordenadoras pedagógicas, egressas (2007-2010) da licenciatura em Pedagogia de uma universidade do interior do Paraná. Segundo Richardson *et al.* (1999), trata-se de descrever os conteúdos, de acordo com as formas e os fundos. No que se refere às formas, é um estudo de palavras ou temas que são inicialmente selecionados; depois, verifica-se a frequência de sua aparição. Os fundos consistem em estudar as referências das palavras ou tema, podendo revelar tendências nos conteúdos.

Para compreender os saberes que emergem na formação inicial, utilizamo-nos da análise de conteúdo de Bardin (1977), que a autora caracteriza como um “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1977, p. 33). No entanto, não se trata de um instrumento simples, mas de uma análise rigorosa, marcada por diferentes formas e adaptável a um campo vasto de aplicação, nesse caso as comunicações.

A análise de conteúdo para Bardin (1977) é um método empírico que depende da “fala” e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Ao adequar a técnica de análise de conteúdo ao domínio e ao objetivo pretendidos pela pesquisa, Bardin (1977) destaca que precisa ser reinventada a cada momento. Com exceção para usos generalizados, como é o caso da decodificação de respostas de questionários abertos, cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas.

Os objetivos elencados por Bardin (1977) para realizar análise de conteúdo caracterizam-se na ultrapassagem da incerteza e no enriquecimento da leitura. Para tanto, faz-se necessária uma leitura atenta, pautada pela rigorosidade e a necessidade de descobrir, de ampliar a compreensão sobre determinado objeto. Assim, a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que, por meio de uma descrição objetiva e sistemática, tem por finalidade a interpretação dessas mesmas comunicações (BARDIN, 1977).

Os procedimentos de análises caracterizam-se por uma classificação de unidades e de significados, criando categorias “[...] introduzindo uma ordem suplementar reveladora de uma estrutura interna” (BARDIN, 1977, p. 55).

## A formação inicial do coordenador pedagógico e sua relação teórico prático

---

A formação inicial constitui o primeiro contato do futuro profissional com os saberes específicos que fundamentam sua atuação. Por essa razão, é essencial que esse processo ofereça um repertório consistente, capaz de sustentar o trabalho a ser desenvolvido no contexto escolar. No caso do coordenador pedagógico, torna-se imprescindível que a formação inicial sistematize e abranja os saberes próprios dessa função, articulando-os às demandas cotidianas da escola.

Uma formação teórica e prática sólida amplia as possibilidades de análise crítica, permitindo ao profissional problematizar, refletir e questionar sua atuação. Tal preparação favorece a compreensão das lógicas mercantilistas e das determinações históricas e políticas que atravessam o trabalho educativo. Desse modo, conhecer os determinantes que estruturam a realidade escolar torna-se condição fundamental para planejar ações que visem à transformação desse contexto.

Nesse processo, a universidade, enquanto espaço de produção e legitimação de saberes, desempenha papel central. É necessário que a instituição formadora compreenda as especificidades do trabalho que pretende preparar. Quando a concepção de coordenador pedagógico apresentada ao longo da formação inicial é fragmentada ou dispersa, essa desarticulação tende a repercutir diretamente no exercício profissional, afetando a clareza e a coerência de sua atuação.

A fala a seguir ilustra a dificuldade de reconhecer, durante a formação inicial, a natureza e a amplitude do trabalho do coordenador pedagógico:

No curso, eu não conseguia perceber o trabalho do coordenador pedagógico, eu não me reconhecia neste trabalho [...]. Inclusive nos primeiros meses como coordenadora eu me via voltando para a sala de aula. (CP4).

O reconhecimento dos saberes específicos do futuro profissional manifesta-se, prioritariamente, durante a formação inicial. Nesse sentido, Enguita (1991) argumenta

que a definição de uma profissão implica, entre outros elementos, a existência de uma competência derivada de uma formação particularizada. Assim, o pertencimento a um campo profissional requer a apropriação de um conhecimento sistematizado, construído e legitimado no âmbito universitário. Consequentemente, o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico na escola está diretamente relacionado à estrutura e à qualidade de sua formação inicial.

No que se refere à formação do coordenador pedagógico, observa-se que a relação entre teoria e prática, muitas vezes, não se estabelece de forma integrada. Em determinadas circunstâncias, ocorre um esvaziamento prático, no qual o curso se concentra quase exclusivamente nas ciências da educação, desconsiderando a docência como referência estruturante. Em outros momentos, o movimento inverso se concretiza: valoriza-se excessivamente a epistemologia da prática como tentativa de superar a racionalidade técnica, deslocando a formação para uma perspectiva predominantemente pragmática.

Tomando como referência Vázquez (1968), essa alternância revela um modelo formativo marcado pelo mecanicismo. Para o autor, separar a formação em um segmento teórico e outro prático, buscando posteriormente uma relação direta e imediata entre ambos, reduz a complexidade da práxis e compromete a compreensão da totalidade do trabalho educativo. A dissociação entre teoria e prática, quando tratada de maneira simplificadora, impede que a formação do coordenador pedagógico alcance uma síntese crítica capaz de orientar a ação transformadora.

Em oposição ao modelo orientado pela racionalidade técnica — que entende professores e coordenadores como especialistas aplicadores de técnicas — surge a epistemologia da prática. Essa perspectiva desloca a centralidade para a reflexão das ações cotidianas, propondo que a experiência seja elemento basilar da formação. Contudo, apesar de romper com o tecnicismo, tal abordagem tende a reduzir o espaço da teoria, gerando outro tipo de fragmentação que também compromete a articulação necessária entre fundamentos e ações.

Nesse cenário, a necessidade de uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos torna-se evidente. A fala da entrevistada, apresentada a seguir, sintetiza a preocupação com essa lacuna na formação do coordenador pedagógico:

[...] a formação de docentes deveria ser uma coisa bem mais intensa porque você tá formando quem vai formar. E acho que um dos motivos que a gente tá com uma defasagem tão grande no quadro docente hoje em dia é isso, é a falta de embasamento. Antigamente, o professor era tido como mestre, mas ele é detentor do conhecimento, ele sabia o que ele tava falando, hoje em dia por causa desse tipo de coisa o povo cai no “achismo”. O professor não tem autonomia para falar alguma coisa. (CP6).

Ao considerar o que foi expresso pela CP6, evidencia-se o caráter indispensável da formação inicial como espaço constitutivo do tornar-se professor. Nessa direção, Imbernón (2010) destaca a necessidade de que o futuro docente disponha de uma bagagem sólida de conhecimentos científicos, culturais, contextuais e psicopedagógicos, capazes de sustentar a complexidade da tarefa educativa. A docência, por sua natureza multifacetada, exige uma formação que articule saberes plurais e específicos, possibilitando ao profissional compreender e intervir na realidade escolar de maneira crítica e fundamentada.

Para que tal propósito se concretize, é essencial estabelecer uma relação orgânica entre o pensar e o fazer. É precisamente na articulação entre teoria e prática que o professor constitui-se como mestre, apropriando-se de um corpo de saberes próprios à docência. Como assinala Gauthier (1998), tal domínio é condição fundamental para qualquer atividade profissional que se pretenda consciente, reflexiva e responsável.

Entretanto, a valorização excessiva da epistemologia da prática na formação do “professor pesquisador” pode conduzir a uma compreensão subjetiva e limitada da ação docente. Quando a reflexão se restringe apenas aos problemas imediatos da prática, corre-se o risco de desconsiderar os condicionantes históricos, sociológicos e antropológicos que atravessam o trabalho educativo. Assim, não se trata de negar o valor da experiência, tampouco reduzir a formação ao domínio de conteúdos e técnicas. Trata-se de afirmar que teoria e prática não podem ser tratadas como instâncias separadas, em que o professor reflete isoladamente sobre sua ação sem considerar os aspectos políticos, filosóficos e históricos que constituem o ensino e a aprendizagem.

A fala da CP6 também evidencia a necessidade de conhecimentos teóricos para sustentar a autonomia docente e, por extensão, a atuação do coordenador pedagógico. Contreras (2002) ressalta que autonomia implica a capacidade de intervir nas decisões políticas com clareza do papel social exercido pela escola. Para o autor, o professor autônomo é aquele que se reconhece como intelectual crítico: compreende os fatores



sociais e institucionais que condicionam sua prática e busca a emancipação frente às formas de dominação reproduzidas no cotidiano escolar.

Sobre a relevância da dimensão teórica, destacamos a fala da coordenadora pedagógica CP4, apresentada a seguir, que aponta a formação inicial como espaço privilegiado de construção de fundamentos conceituais:

Então, eu precisava do curso para ter esse subsídio teórico, porque eu não sou uma pessoa extremamente disciplinada que ia ler por mim e saber o que ia ler; então, para mim o curso foi válido por isso. (CP4).

Cabe considerar que a teoria, embora fundamental, não se basta em si mesma. Tozetto (2010) afirma que o conhecimento científico é elementar para a formação docente, mas não suficiente para sustentar o trabalho cotidiano do professor. Por isso, a formação do profissional do ensino precisa articular-se a uma prática comprometida, autônoma e consciente, capaz de dialogar com os desafios concretos da escola. Nesse mesmo sentido, Gimeno Sacristán (1999) destaca que nenhum conhecimento se realiza de modo dissociado dos motivos da ação. Assim, o saber presente nas práticas docentes não se resume ao domínio disciplinar: há sempre uma relação dinâmica entre o agir e os conteúdos científicos que o sustentam. Desse modo, torna-se necessário desvelar as práticas, compreendê-las e dotá-las de sentido, reconhecendo que teoria e prática não constituem polos isolados, tampouco perspectivas suficientes quando tomadas isoladamente para formar o professor e o coordenador pedagógico.

As concepções que opõem teoria e prática também se materializam em territórios institucionais. De um lado, as escolas são reconhecidas como espaços das práticas; de outro, as universidades tornam-se lugares de produção teórica e conhecimento especializado. Essa separação, frequentemente naturalizada, sustenta a falsa ideia de que professores seriam apenas executores da prática e pesquisadores seriam os detentores legítimos do conhecimento acadêmico. Como afirma Gimeno Sacristán (1999, p. 21), essa suposição “é claramente errônea: nem os primeiros são donos ou criadores de toda a prática, e nem os segundos o são de todo o conhecimento que orienta a educação”. A ausência de articulação entre pensar e fazer gera, assim, problemas epistemológicos que dificultam o papel da universidade na formação de profissionais do ensino.

Nessa mesma direção, Kuenzer (1996) aponta que determinadas políticas de formação reforçam ainda mais esse distanciamento ao sugerir que qualquer profissional

com ensino superior — ou até médio — poderia assumir a docência. Tal perspectiva desprofissionaliza o trabalho educativo e fragiliza sua identidade, ao retirar da licenciatura o estatuto epistemológico de um campo científico próprio. Como consequência, aproxima-se o trabalho docente e o do coordenador pedagógico de funções meramente operacionais, esvaziando seu caráter intelectual e formativo.

Em contraposição ao modelo positivista, a formação docente passou a incorporar uma orientação pragmática que, embora buscasse superar o tecnicismo, acabou por reforçar a desprofissionalização. A crença de que a pesquisa universitária teria pouca relevância para a prática escolar consolidou-se como uma representação recorrente entre profissionais da educação (GAUTHIER, 1998). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) incorporaram parte desse movimento ao enfatizar a experiência pessoal, a instrumentalização de práticas e o desenvolvimento de habilidades como bases para a formação do pedagogo.

Entretanto, o amplo espectro de funções atribuídas ao pedagogo — docência na Educação Infantil, nos anos iniciais, nas matérias pedagógicas do curso Normal, além da atuação na coordenação pedagógica e na gestão — pode resultar em uma formação excessivamente abrangente e, ao mesmo tempo, superficial. Em apenas quatro anos, corre-se o risco de um processo formativo aligeirado, que não aprofunda suficientemente os fundamentos teóricos e específicos de cada área. O depoimento a seguir evidencia a percepção dessa amplitude formativa e suas implicações:

Aquela velha frase: “Forma para muita coisa, mas não forma para nada”. É pouco tempo para formar um profissional que precisa trabalhar em vários espaços e em diferentes funções. No que envolve a coordenação pedagógica, eu preciso trabalhar com alunos, com os pais, com os professores, com os teus superiores, então, se você for analisar por esse ponto de vista, falta muita coisa para a formação do coordenador pedagógico. (CP4).

Reconhece-se que a formação inicial não constitui o único espaço formativo, uma vez que não é capaz de abarcar todas as complexidades e saberes que atravessam o trabalho do pedagogo — seja como docente, coordenador pedagógico ou gestor. Ainda assim, entende-se que essa etapa precisa garantir um conjunto básico de conhecimentos profissionais, assentados em sólida fundamentação teórica e articulados com a realidade concreta da escola (TOZETTO, 2014). Quando a formação inicial assume o papel de locus privilegiado para a apropriação dos saberes específicos da profissão, torna-se evidente

que a amplitude de funções atribuídas ao pedagogo pode tornar insuficiente o tempo de curso para preparar, de modo consistente, esse profissional.

A formação inicial deve oferecer subsídios para que o futuro pedagogo compreenda e intervenha na realidade escolar. As singularidades da escola exigem a mobilização de saberes próprios, tanto do professor quanto do coordenador pedagógico, e esses saberes precisam estar presentes no processo formativo. Nesse sentido, concorda-se com Nóvoa (1995), ao afirmar que o imprevisto e o espontaneísmo não constituem práticas profissionais fundamentadas, tampouco substituem a articulação entre teoria e prática. Assim, o curso de Pedagogia necessita promover situações de estudo e problematização da realidade, favorecendo uma formação consistente que permita ao profissional reconhecer e defender o seu saber.

A fala a seguir, de uma coordenadora pedagógica entrevistada, ilustra a importância atribuída à formação inicial no trabalho desenvolvido na escola:

Eu nunca tinha trabalhado em escola e foi lá que eu aprendi tudo. Não me acho diferente de uma pessoa que teve Magistério, eu não tive Magistério. Tudo que eu aprendi foi na Pedagogia como organização pedagógica, metodologia, planejamento. A base para o trabalho que realizo hoje, eu tive no curso. Quando eu cheguei na Prefeitura eu não tive alguém para me orientar, eu não sabia nem preencher um livro de chamada, ninguém me ensinou e eu não tinha experiência em escola, eu aprendi lá no curso de Pedagogia, nos estágios e nas disciplinas. (CP2).

No que se refere aos saberes teórico-práticos do coordenador pedagógico, Gimeno Sacristán (1999, p. 33) destaca que a ação de um agente “[...] é dotada de sentido, de significados e de valor; algo que se empreende por alguma razão e que tem um fim”. Assim, as ações pedagógicas não se reduzem à aplicação mecânica de técnicas ou de teorias sobre educação. O coordenador pedagógico mobiliza um conjunto de saberes no cotidiano escolar, conferindo intencionalidade, organização, planejamento e sistematicidade ao seu trabalho.

Nessa mesma direção, André e Vieira (2007) ressaltam que os saberes que fundamentam a atuação do coordenador tornam-se visíveis quando o profissional pensa, planeja, organiza e redimensiona suas próprias ações. Trata-se de um saber que se constrói na prática, mas que exige mediação teórica, reflexão e capacidade de interpretar a realidade escolar.

O relato a seguir evidencia a presença e a importância da teoria nas atividades desenvolvidas pelo coordenador pedagógico:

Porque tem muito da teoria que você vai precisar. E você vê, plenamente, a pessoa que tem um certo descaso com algumas questões, às vezes é por não conhecer. Então, é necessário, por exemplo, para o preenchimento de uma ata, saber o que é direito da criança, o que você vai cobrar, porque é uma questão familiar. Tem situações que você vai encaminhar para outros órgãos, mas não é você que vai tentar resolver, sabe? E você vê que a pessoa não domina a área, sabe? Daí você já tem que ficar mais atento, né. Porque numa equipe é o trabalho de todos que precisa ser estabelecido, e daí você precisa resolver esse tipo de situação se for necessário. (CP4).

Dessa forma, os saberes constituídos no processo de profissionalização do coordenador pedagógico estão sustentados por uma epistemologia da ciência que orienta e dá fundamento ao seu trabalho. Gauthier (1998) denomina saber das ciências da educação o conjunto de conhecimentos adquiridos na formação do professor, os quais, embora nem sempre se relacionem de modo direto com as ações cotidianas do coordenador, oferecem referenciais que orientam sua prática.

Esse saber teórico-científico funciona como pano de fundo para interpretar situações, tomar decisões e compreender os processos educativos. Assim, ele não se limita a conteúdos específicos, mas envolve concepções amplas sobre educação, sociedade, sujeito e aprendizagem.

Na fala a seguir, a coordenadora pedagógica evidencia essa compreensão ao destacar a importância da filosofia para interpretar o ser humano e, conseqüentemente, para fundamentar o trabalho pedagógico:

Teve aula que era muita teoria, mas aula de didática dava para fazer essa junção com a sala de aula, aula de gestão, até a própria aula de Filosofia, não com a escola, mas como lidar com o ser humano. (CP2).

A busca por solucionar os problemas da formação docente tem levado, reiteradamente, à defesa de modelos segmentados de curso, nos quais ora predomina a ênfase teórica, ora a epistemologia da prática. Contudo, há consenso na literatura de que esse formato tem produzido uma formação fragilizada: a prática concentra-se quase exclusivamente nas disciplinas de estágio, enquanto a teoria, por sua vez, apresenta pouca densidade para fundamentar o trabalho profissional.

É importante destacar que não se trata de propor uma prática utilitarista, concebida como solução imediata para os problemas encontrados nas escolas, tampouco de defender saberes da experiência desvinculados das bases teóricas que conferem estatuto científico à docência. Do mesmo modo, não cabe compreender a teoria como um conjunto de técnicas aplicáveis de forma direta e instrumental à prática.

Para evitar distorções sobre o conceito de práxis, Vázquez (1968, p. 185) adverte que “[...] toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Conceitos reducionistas esvaziam o sentido crítico desse termo e inviabilizam uma formação inicial comprometida com uma fundamentação teórica robusta e com a compreensão ampliada dos contextos sociais que atravessam o trabalho docente.

Segundo Vázquez (1968), a filosofia da práxis refere-se a uma atividade real com finalidade transformadora, distinta das atividades restritas ao plano das ideias ou de uma teoria concebida apenas para responder, de modo imediato, às demandas práticas. Trata-se de uma atividade humana consciente, intencional e orientada para a transformação da realidade. Por isso, a relação entre “teoria e práxis”, para Marx, é simultaneamente teórica e prática: prática, porque orienta a ação; teórica, porque essa relação se estabelece de maneira consciente (VÁZQUEZ, 1968, p. 117).

Nessa perspectiva, a práxis é uma unidade entre teoria e prática. Ambas as dimensões se constituem mutuamente, e uma teoria se torna prática quando se concretiza por meio de mediações no real (VÁZQUEZ, 1968).

A seguir, apresenta-se o posicionamento da coordenadora pedagógica acerca da articulação entre teoria e prática no curso de Pedagogia:

O embasamento teórico do curso de Pedagogia, acho muito bom, porque tem professores muito competentes. Mas falta a associação dessa teoria com a prática: “Vamos trabalhar isso na teoria, daí vamos ver como é a prática”.[...]. Eu considero que foram bem grandes as contribuições, porém eu acho que o curso de Pedagogia prepara teoricamente. (CP6).

É na relação sujeito-objeto, no plano da prática, que a ação se materializa como revolucionária, adquirindo seu caráter transformador e afastando-se da teoria compreendida como mera contemplação. Nesse sentido, a prática pedagógica não pode ser confundida com qualquer tipo de atividade. Na perspectiva da práxis, ela possui um

caráter real, objetivo e historicamente situado, que existe independentemente da consciência imediata do sujeito.

Gimeno Sacristán (1999, p. 28) reforça que a compreensão da práxis na prática pedagógica envolve uma articulação entre conhecimento e ação, “[...] com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros”. Dessa forma, a teoria e a prática, como unidade na *práxis*, pressupõem uma mútua dependência que, quando separadas, se tornam abstratas. Conforme é relatado pela coordenadora pedagógica:

Quando você passa no concurso, principalmente, ou quando você é jogado dentro de uma escola, muitas vezes é diferente do que aprendemos no curso. A teoria serve para te dar segurança em algumas coisas, algumas atitudes, práticas que você vai tomar, mas, muitas vezes, você se vê na frente de um paredão e pensa: “E agora?!”. (CP6).

Apesar dos esforços históricos para compreender a práxis como fundamento do conhecimento, Kuenzer (2004) observa que a proposta pedagógica predominante na formação de docentes — e, de modo amplo, na educação básica brasileira — permanece sustentada por uma rígida fragmentação entre as funções intelectuais e instrumentais.

Nessa lógica, escolas e universidades tornam-se espaços privilegiados de reprodução de uma representação abstrata do pensamento humano. Essa fragmentação repercute diretamente na formação docente e se manifesta na prática pedagógica, na organização curricular, nos métodos de ensino, na atuação da coordenação pedagógica e, inclusive, nos discursos educacionais que circulam nesses espaços.

A distância persistente entre teoria e prática, portanto, não é apenas conceitual: ela se materializa nas ações pedagógicas e nos processos formativos. A fala apresentada a seguir evidencia essa dificuldade de articulação entre ambos os campos, destacando a fragilidade da associação entre teoria e prática vivenciada no curso de formação:

Na realidade, as contribuições foram todas as teorias que a gente aprendeu porque, na prática, é bem diferente da teoria. A realidade é muito diferente daqui da escola com a escola que eles mostram para gente, é bem diferente. (CP5)

Os esforços em superar a fragmentação no curso de formação de docentes e coordenadores pedagógicos percorrem uma longa trajetória. No entanto, as alternativas

encontradas resultaram em uma valorização excessiva ora da teoria, ora da prática. A fala a seguir relata uma possibilidade para superar esse distanciamento teórico e prático:

De repente, se tivesse um ano a mais para trabalhar essas questões da prática, 4 anos de teoria e 1 ano só de prática. Como se fosse uma residência. Eu acho que seria de bastante valia. (CP6).

A alternativa frequentemente adotada para enfrentar a dicotomia entre teoria e prática tem sido o retorno ao antigo esquema **3+1**. Contudo, como observa Rodrigues (2005), a simples criação de novos modelos ou a reformulação dos currículos de formação docente pouco contribui para solucionar os problemas estruturais da fragmentação. Pelo contrário, a repetição de modelos que se ajustam conforme as demandas de produção de mão de obra revela que os entraves ultrapassam o âmbito curricular. Nesse sentido, Rodrigues (2005, p. 5) defende que a superação desse quadro exige “[...] fundamentalmente, a reelaboração da epistemologia (concepção de ciência) que fundamenta a ação pedagógica do professor”. Trata-se, portanto, de romper com a concepção positivista de ciência que sustenta e perpetua a separação entre teoria e prática na formação de professores e coordenadores pedagógicos.

A compreensão predominante sobre teoria e prática, muitas vezes, restringe-se a uma divisão simplificadora: a teoria seria responsabilidade das disciplinas de fundamentos da educação, enquanto a prática ficaria circunscrita ao estágio. Tal entendimento produz críticas recorrentes aos cursos de licenciatura, embora essas críticas nem sempre considerem que a articulação teórico-prática ocorre também no espaço dos estágios, assim como nas disciplinas teóricas, ambas atravessadas por experiências formativas.

Os saberes que envolvem o trabalho do coordenador pedagógico são múltiplos e heterogêneos. Não se limitam aos saberes das ciências da educação ou aos saberes disciplinares; incluem também saberes profissionais, éticos, políticos, relacionais e organizacionais, que se manifestam cotidianamente na escola (ANDRÉ; VIEIRA, 2007). A dicotomia teoria-prática vivenciada na formação inicial repercute na forma como esses saberes se articulam durante a atuação profissional, fazendo com que determinados saberes ganhem centralidade enquanto outros permanecem secundarizados, dependendo da trajetória de profissionalização de cada coordenador.

Isso porque os saberes do coordenador pedagógico não são aprendidos no vazio: eles se constroem na interseção entre trajetória pessoal e experiência profissional. A coordenadora entrevistada, ao comentar sua vivência na escola, evidencia a importância desse percurso para a mobilização dos saberes necessários ao exercício da função:

É fundamental essa experiência para o coordenador, porque ele tem que passar pela sala de aula, por vários segmentos e por várias modalidades, Educação Infantil, EJA, Ensino Fundamental. Porque, senão, você não tem uma prática certa. Às vezes você fala para o professor: “Ah, o autor fala isso! E que se você ensinar daquele jeito, dá certo!”. Mas será que dá mesmo? (CP5).

Como pondera Gimeno Sacristán (1999), a prática pedagógica, entendida como uma *práxis*, é dotada de sentido. Assim, a atuação do professor em sala de aula é um importante espaço para mobilizar saberes, definir estratégias e legitimar práticas pedagógicas para o trabalho docente.

Com esse entendimento, Gauthier (1998) elege o saber experiencial como um espaço/tempo privilegiado do profissional da educação, o qual busca mecanismos para sua prática pedagógica e a reproduz de acordo com as necessidades. O saber adquirido durante a trajetória das coordenadoras pedagógicas na qualidade de professoras, em atuação em sala de aula, é reconhecido pela entrevistada como um componente importante para orientar o trabalho dos professores:

Sem a experiência pedagógica de sala de aula, eu jamais conseguiria orientar as minhas professoras como eu oriento agora. Porque não adianta querer orientar uma coisa que você não sabe fazer. (CP6).

Ao compreender o coordenador pedagógico como parte integrante da equipe docente, defendemos que sua atuação tem como finalidade última o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, os saberes da experiência constituem um importante mecanismo para que o coordenador compreenda o trabalho do professor e possa intervir de maneira adequada quando necessário.

Entretanto, como assinala Ferreira (1999), os saberes profissionais não se esgotam no “saber fazer” nem no “saber o que ensinar”. Para que haja qualidade real no trabalho pedagógico, é imprescindível que a experiência esteja articulada a outros saberes, compondo um conjunto orgânico que sustenta a atuação docente e a coordenação



pedagógica. Assim, a experiência em sala de aula, por si só, não é suficiente; ela só ganha sentido quando integrada a conhecimentos teóricos, éticos, metodológicos e contextuais.

Gauthier (1998) reforça essa compreensão ao afirmar que a experiência possui um caráter privado. Cada docente elabora sua própria jurisprudência, construindo práticas baseadas em vivências individuais. Esse aspecto privado, aliado à ausência de verificação sistemática por meio de métodos científicos, limita o alcance da experiência como saber profissional, na medida em que permanece sustentada por pressupostos e argumentos não validados.

O relato a seguir, apresentado pela coordenadora pedagógica, evidencia essa necessidade de compreender a realidade da sala de aula como parte essencial da atuação na coordenação:

Se eu chego, no caso, e assumo uma coordenação sem a vivência em sala de aula, eu não ia saber a realidade como que é. (CP3).

É inegável que o coordenador pedagógico precisa compreender os aspectos essenciais da docência, uma vez que lhe cabe a responsabilidade de subsidiar o trabalho do professor. No entanto, sua atuação não se limita a essa esfera. O coordenador necessita também dominar processos que envolvem a organização do espaço escolar, como o acompanhamento curricular, a articulação do Projeto Político-Pedagógico e o apoio ao desenvolvimento profissional docente.

Dessa forma, a prática em sala de aula não pode ser compreendida de maneira isolada. Ela está vinculada a uma dinâmica mais ampla, que envolve concepções de ensino, organização curricular e princípios pedagógicos que orientam a escola. Nesse sentido, Domingues (2014) destaca que, para refletir sobre seu fazer, o coordenador pedagógico precisa estar sustentado por uma formação sólida, tanto conceitual quanto prática, que lhe permita analisar, interpretar e intervir nos contextos escolares.

Além de valorizarem os saberes da experiência como suporte à atuação do coordenador, as entrevistadas salientam que o embasamento teórico e prático se torna fundamental para legitimar os saberes mobilizados no trabalho cotidiano:

Agora, é aquela questão que eu te falei de ser testado né, então, as pessoas vão te testar para ver até onde vai o teu conhecimento. (CP4).

Quando você tem a experiência em sala de aula você prova por A+B que dá certo, então é importante você passar por sala de aula. (CP5).

A experiência docente e o arcabouço teórico constituem critérios importantes para legitimar o trabalho do coordenador pedagógico. Esses elementos conferem reconhecimento à sua atuação, assim como ocorre com a trajetória do professor na sala de aula ou com os conhecimentos construídos ao longo da formação inicial e continuada.

Nesse sentido, Gauthier (1998) argumenta que o repertório de conhecimentos específicos contribui para definir o status profissional. Assim, do mesmo modo que o professor necessita dominar um conjunto de saberes para ensinar, torna-se igualmente indispensável que o coordenador pedagógico possua um arcabouço próprio de saberes relativos à sua função. Pinto (2011) reforça essa perspectiva ao afirmar que não basta ao coordenador ter experiência docente: é necessário compreender a organização sistêmica da escola, teorias de currículo, políticas públicas educacionais, processos de avaliação e demais dimensões que extrapolam o espaço da sala de aula.

As falas das coordenadoras pedagógicas — CP3, CP4, CP5 e CP6 — evidenciam a persistente fragmentação entre teoria e prática na formação do pedagogo. Entretanto, como discutido ao longo do texto, há um movimento histórico contínuo de tentativa de superação dessa dicotomia. Esse processo, conforme Vázquez (1968), é complexo e não segue uma linearidade: ora desloca-se da prática para a teoria; ora da teoria para a prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

A pesquisa buscou compreender em que medida a formação inicial em Pedagogia contribui para a constituição dos saberes necessários ao trabalho do coordenador pedagógico. As análises realizadas a partir das entrevistas e do percurso teórico permitiram identificar que a formação desse profissional permanece tensionada por um problema histórico e estrutural: a fragmentação entre teoria e prática. Essa cisão, longe de ser resultado apenas de escolhas curriculares pontuais, revela uma herança epistemológica marcada pela racionalidade técnica, pela predominância do tecnicismo em determinados períodos e, posteriormente, pela valorização da epistemologia da prática como reação a esse modelo.

Os dados evidenciam que, embora a formação inicial tenha sido ampliada e reconfigurada pelas políticas educacionais e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, ainda persiste uma compreensão limitada sobre o papel do coordenador pedagógico. Por vezes, espera-se desse profissional uma atuação essencialmente técnica, voltada à resolução imediata de problemas cotidianos; em outras, atribui-se a ele um caráter generalista, que dilui sua identidade profissional. Tal ambiguidade se expressa nas falas das coordenadoras participantes, que relatam dificuldades em reconhecer, já na formação inicial, um referencial sólido que articule teoria e prática, sustentando o desenvolvimento de saberes específicos da coordenação pedagógica.

A investigação revela que os saberes constitutivos desse trabalho — saberes científicos, curriculares, experienciais, relacionais, éticos e políticos — não podem ser reduzidos a vivências isoladas, tampouco a técnicas descoladas de fundamentação teórica. Ao contrário, tais saberes se configuram na dialética entre pensar e fazer, conforme indicam autores como Gimeno Sacristán, Gauthier, Tardif e Vázquez. A práxis, nesse sentido, não se reduz a uma aplicação direta da teoria, mas constitui uma atividade intencional, situada e historicamente condicionada, na qual a teoria ganha materialidade e a prática ganha sentido.

As entrevistas mostraram que as coordenadoras têm clareza sobre a necessidade de uma base teórica robusta que forneça suporte à autonomia profissional. Reconhecem também que a experiência docente é fundamental, mas não suficiente, para o exercício

das funções de coordenação. A experiência, quando isolada de elementos teóricos, corre o risco de permanecer restrita ao âmbito privado, sem se transformar em conhecimento sistematizado. Na outra ponta, uma teoria descolada da realidade escolar torna-se abstrata e pouco contributiva para a compreensão das dinâmicas institucionais e pedagógicas que permeiam o cotidiano da escola.

O estudo evidenciou ainda que o curso de Pedagogia, embora avance ao assumir a docência como base comum, enfrenta limites estruturais: a curta duração, a excessiva abrangência temática e a pressão das políticas neoliberais, que reforçam a lógica de competências instrumentais. Esse conjunto de fatores fragiliza a apropriação dos saberes profissionais, dificultando que o futuro coordenador pedagógico desenvolva uma identidade política, epistemológica e pedagógica coerente com as complexidades da escola contemporânea.

Também se constatou que o trabalho do coordenador pedagógico exige mais do que domínio de conteúdos disciplinares ou técnicas de gestão. Ele mobiliza saberes que se constroem na relação com os outros, no acompanhamento pedagógico do professor, na leitura crítica da realidade escolar, na elaboração e reestruturação do PPP, na mediação de conflitos e na condução de processos formativos. Trata-se, portanto, de uma função cuja natureza é coletiva, formativa e política. Quando a formação inicial não oferece subsídios suficientes para esse entendimento, o coordenador corre o risco de reproduzir práticas burocráticas ou pulverizadas, distanciando-se do papel articulador que lhe é atribuído.

Assim, os resultados da pesquisa apontam para a imperatividade de repensar a formação inicial do pedagogo, de modo que ela supere tanto o tecnicismo quanto o pragmatismo espontaneísta. Conforme indicam as reflexões de Vázquez, a superação da dicotomia teoria-prática não se realiza por meio de reformas curriculares pontuais, mas pela reconstrução epistemológica da compreensão de ciência que sustenta a formação docente. Somente quando a formação se fundamenta numa concepção crítica de práxis, capaz de integrar dimensões teóricas, políticas e práticas, será possível consolidar um perfil profissional que responda às demandas concretas da escola sem abrir mão de sua intencionalidade formativa e transformadora.

Dessa forma, conclui-se que a formação inicial constitui um lócus privilegiado, embora não suficiente, para a construção dos saberes do coordenador pedagógico. É ela

quem deve fornecer as bases teóricas, críticas e metodológicas necessárias para que esse profissional compreenda seu papel, identifique as determinações sociais e históricas que atravessam a escola e atue com autonomia e consciência. Entretanto, para que isso ocorra, a formação precisa reconhecer a especificidade do trabalho do coordenador, articulando fundamentos teóricos sólidos, experiências formativas contextualizadas e reflexão crítica sobre as práticas.

Em síntese, os achados desta pesquisa indicam que fortalecer o trabalho do coordenador pedagógico implica fortalecer sua formação inicial. Implica compreender que seus saberes não se reduzem a técnicas, nem se restringem às experiências, mas formam um corpo complexo de conhecimentos que se constrói na práxis. Implica, sobretudo, assumir que o coordenador pedagógico é um agente central na luta pela qualidade social da educação, e que sua formação deve estar à altura dessa responsabilidade ética, política e pedagógica.

## REFERÊNCIAS

---

- [1] ANDRÉ, M. E. D. A.; VIEIRA, M. M. F. O trabalho do coordenador pedagógico no cotidiano da escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1027–1048, 2007.
- [2] AGUIAR, M. A. S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 819–842, 2006.
- [3] BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- [4] BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- [5] BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- [6] BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969.
- [7] BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999.
- [8] BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.
- [9] BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.
- [10] BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.
- [11] BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 24 de junho de 2015.
- [12] BRUNO, E. B.; ABREU, M. S.; MONÇÃO, M. A. O trabalho do coordenador pedagógico na educação infantil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 129–152, 2012.
- [13] BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papirus, 1996.
- [14] BRZEZINSKI, I. A formação do pedagogo: dilemas e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 25–47, 1999.
- [15] CONTRERAS, J. L. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- [16] CRUZ, G. B. Os saberes pedagógicos e a formação do pedagogo. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 253–270, 2009.
- [17] CRUZ, G. B. *Formação inicial do pedagogo e epistemologia da prática*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- [18] DOMINGUES, I. *O coordenador pedagógico e a formação docente na escola*. Campinas: Papirus, 2014.
- [19] ENGUITA, M. F. *A ambiguidade da docência*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- [20] FLACH, S. *Qualidade da educação e gestão escolar: uma análise crítica*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- [21] FREITAS, H. C. L. A base nacional comum na formação de professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17–37, 1999.
- [22] FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: desafios históricos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137–155, 2002.
- [23] GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- [24] GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- [25] IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2010.
- [26] KUENZER, A. Z. A formação dos profissionais da educação: propostas e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 17, n. 57, p. 163–181, 1996.
- [27] KUENZER, A. Z. As políticas de formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 165–186, 1999.

- [28] KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 9–29, 2002.
- [29] KUENZER, A. Z. A teoria da práxis e a educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 251–269, 2004.
- [30] MASSON, G. A racionalidade técnica na formação de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 38, p. 33–48, 2003.
- [31] MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 2002.
- [32] MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. L. Políticas educacionais e formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 45–63, 2000.
- [33] NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- [34] OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, 2004.
- [35] ORTIZ, R. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- [36] PINTO, M. R. O trabalho pedagógico na escola. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 117–134, 2011.
- [37] RICHARDSON, R. J. et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- [38] RODRIGUES, J. C. Teoria e prática na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1–10, 2005.
- [39] ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada e carreira docente. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 38, p. 43–58, 2010.
- [40] SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- [41] SCHEIBE, L. Formação de professores e políticas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981–997, 2010.
- [42] SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- [43] TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- [44] TOZETTO, S. S. Formação docente e prática pedagógica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 93–112, 2010.
- [45] TOZETTO, S. S. Formação inicial e trabalho docente. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 54, p. 45–61, 2014.
- [46] TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.
- [47] VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

[www.poisson.com.br](http://www.poisson.com.br)  
[contato@poisson.com.br](mailto:contato@poisson.com.br)

<https://www.facebook.com/editorapoisson>

@editorapoisson

